

„The Future is Europe“

Mit Robert Menasses
Roman *Die Hauptstadt*
über Europa reflektieren.



Jahrgangsstufen 11–13

EuKiD

**DIE
HAUPTSTADT**

ÜBERBLICK ÜBER DAS WERK

Seite 4

KOMPETENZORIENTIERUNG UND EUROPABILDUNG

Seite 5

EK 1 Literarische Figuren als Akteure im Handlungsfeld ‚Europa‘ wahrnehmen und deren Perspektiven nachvollziehen

Seite 7

EK 2 Europa-Diskurse und -Visionen in literarischen Werken nachvollziehen und die fiktional-politische Dimension von Literatur verstehen

Seite 8

EK 3 Pluralität anhand von multiperspektivischem Erzählen nachvollziehen und als Merkmal des europäischen Zusammenlebens erkennen

Seite 8

EK 4 Multiperspektivisches Erzählen in ästhetischen Medien für die eigene Urteilsbildung zu europäischen Konfliktfeldern nutzen

Seite 8

EK 5 Sich selbst zu fiktionalen Europa-Darstellungen in ästhetischen Medien in Bezug setzen

Seite 9



Unterrichtsreihe für die
Jahrgangsstufen 11–13 (9 Lerneinheiten)

Entwickelt im Rahmen des Projekts
„EuKiD – Europabezogene Kompetenzen
im Deutschunterricht“
von Jennifer Pavlik und Ivo Theele

Weitere Infos zum Forschungsprojekt:

www.eukid.de

Stand: Oktober 2023

ANBINDUNG AN KMK-STANDARDS UND FACHANFORDERUNGEN DES LANDES SH

Seite 10

ÜBERSICHT ÜBER DIE UNTERRICHTSREIHE

Seite 12

DIE LERNEINHEITEN IM ÜBERBLICK

Seite 13

DIE EINZELNEN KOMMENTIERTEN LERNEINHEITEN

Seite 14

EINSTIEG IN DEN ROMAN UND ERSTE REFLEXIONEN ÜBER EUROPA

LERNEINHEIT 1

„The Future is Europe“ – Erste Reflexionen
über Europa, die EU und Menasses Roman

Seite 14

DAS *BIG JUBILEE PROJECT* ALS VERSUCH, DAS IMAGE DER EU AUFZUPOLIEREN

LERNEINHEIT 2

Die Entstehung des *Big Jubilee Project* –
Die EU auf der Suche nach ihrem Image

Seite 17

LERNEINHEIT 3

Die Idee hinter dem *Big Jubilee Project* –
Die Überwindung des Nationalgefühls

Seite 19

LERNEINHEIT 4

Der Untergang des *Big Jubilee Projects* –
Machtpolitische Strippenzieher und
divergierende Ansprüche an die europäische
Gemeinschaft

Seite 21

DIE *REFLECTION GROUP* ‚NEW PACT FOR EUROPE‘ ALS VERSUCH, DIE EU AUS DER KRISE ZU FÜHREN

LERNEINHEIT 5

Die *Reflection Group* ‚New Pact for Europe‘

Seite 24

LERNEINHEIT 6

Auschwitz als „ewiges Fanal für die künftige
Politik in Europa“ – Prof. Erharts Vision einer
europäischen Hauptstadt

Seite 26

LERNEINHEIT 7

Professor Erharts Rede im Kontext –
Erarbeitung, Durchführung und Reflexion
eines Rollenspiels

Seite 31

EUROPA UND WIR

LERNEINHEIT 8

Reflexionen über Menasses Roman und
die politischen Dimensionen von Literatur

Seite 32

ZUSATZMATERIAL

LERNEINHEIT 9

Who is Who? – Europa,
die EU und ihre Organe (optional)

Seite 33

LITERATURVERZEICHNIS

Seite 36

DANKSAGUNG

Seite 37

ÜBERBLICK ÜBER DAS WERK

Robert Menasse hat mit seinem 2017 erschienenen und im selben Jahr mit dem deutschen Buchpreis prämierten Werk *Die Hauptstadt* (2017a) den „weltweit erste[n] EU-Roman“ (Isenschmid 2017) vorgelegt. Im Rahmen seiner Erzählung reflektiert er über grundlegende europäische Fragen, die insbesondere darauf abzielen, die gegenwärtige Krise des Staatenbundes in den Blick zu nehmen und über zukünftige Ausrichtungen des europäischen Zusammenlebens zu reflektieren.¹

Menasse führt mit seinem Werk in literarischer Form einen Diskurs fort, den er auf verschiedenen Ebenen schon seit geraumer Zeit angestoßen hat. Dies wird unter anderem ersichtlich, wenn man die zahlreichen Zeitungsartikel, Essays und Reden betrachtet, die Menasse in den vergangenen Jahren zum Thema ‚Europa‘ publiziert hat (vgl. u. a. 2015, 2017b, 2018). Über diese Veröffentlichungen hinaus hat er 2019 in Kooperation mit der, inzwischen alles andere als unumstrittenen,² Politologin Ulrike Guérot das *European Balcony Project* initiiert, das darauf abzielt, ein nachnationales Europa zu imaginieren und eine Europäische Republik zu etablieren (u. a. 2020). Er präsentiert sich damit als „engagierte[r] Autor“, der eine „politische Poetik“ vertritt, die literarischen Werken nicht nur „ästhetische“, sondern insbesondere auch „ethische Relevanz für das gesellschaftliche Zusammenleben“ zuspricht (Anselm, Adam, Hortig 2021, 35).

Menasses Werk spielt Anfang des Jahres 2016 hauptsächlich in Brüssel, genauer gesagt im Umfeld der Einrichtungen der Europäischen Union. Es gliedert sich in drei Teile (Prolog, elf Einzelkapitel und einen abschließenden Epilog), wobei die einzelnen Kapitel durch die darin auftretenden Protagonist:innen und wiederkehrenden Motive und Symbole (insbesondere das Schwein) miteinander verbunden sind.

Zwei Handlungsstränge bilden dabei die zentralen Kumulationspunkte der Handlung: Auf der einen Seite stehen die Planungen rund um das *Big Jubilee Project* im Fokus der Handlung, durch das das Image der Europäischen Kommission verbessert werden soll. Auf der anderen Seite werden die Ambitionen des Think-Tanks *Reflection Group* ‚*New Pact for Europe*‘ geschildert, die dazu beitragen sollen, dem Kommissionspräsidenten „Vorschläge für Auswege aus der Krise und für eine Festigung der Union zu überreichen“ (194).

Beide Erzählstränge stellen Reflexionen ins Zentrum, die darauf abzielen, die Gründungsidee der Europäischen Union (das gemeinsame Versprechen, dass sich so etwas wie Auschwitz nie wiederholen darf) „als moralischen Anspruch und noch unvollendete politische Aufgabe zu begreifen“ (Anselm, Adam, Hortig 2021, 36f.). Dass diese Versuche am Ende des Romans scheitern, zeigt die Brisanz des Themas auf, das auch für den Deutschunterricht vielschichtige Anregungen für ambivalente Diskussionen über Europa und die EU bereithält.

Potenzial bietet der Roman nicht nur mit Blick auf eine inhaltliche Refle-

¹Genau genommen ist *Die Hauptstadt* das erste Werk einer Trilogie, deren zweiter Band *Die Erweiterung 2022* erschienen ist und der, wie der Titel schon andeutet, von der EU-Osterweiterung handelt.

²Vgl. u. a.: <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/thema/ulrike-gu%C3%A9rot>



xion der Frage, wie zukünftige Formen des europäischen Zusammenlebens aussehen könnten. Auch auf formal-ästhetischer Ebene präsentiert sich Menasses Werk als reichhaltiger Gegenstand, der es erlaubt, zentrale Kompetenzziele des Deutschunterrichts im Sinne des sprachlich-literarischen Lernens anzuvisieren. Neben klassischen Analyseperspektiven wie Fragen der Zeit- und Raumgestaltung und der Wahrnehmung der „Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen“ (vgl. Neumayer 2019, 6) bieten sich Reflexionen über die Erzählformen an, durch die sich den Schüler:innen die Perspektivvielfalt des Romans wie auch jene des Europadiskurses eröffnen kann.

KOMPETENZORIENTIERUNG UND EUROPABILDUNG

Der Beschluss der Kultusministerkonferenz zu ‚Europabildung in der Schule‘ (KMK 2020) fordert alle Schulstufen, Schulformen und Schulfächer dazu auf, auf Seiten der Schüler:innen eine „Europakompetenz“ (KMK 2020, 5) zu fördern. Darunter wird hier „neben europabezogenen Kenntnissen vor allem interkulturelle Kompetenz, Partizipations- und Gestaltungskompetenz sowie Mehrsprachenkompetenz“ (ebd.) subsummiert. Damit bleibt die KMK-Empfehlung insgesamt aber vage und legt nicht genau dar, was genau unter einer „Europakompetenz“ zu verstehen ist. Unklar bleibt auch, worin genau das Potential besteht, mit dem das Unterrichtsfach Deutsch zur Vermittlung dieser „Europakompetenz“ beitragen kann. Hier wird lediglich als Möglichkeit genannt, „die Beziehungen und Gemeinsamkeiten zwischen der deutschen Sprache und Literatur und dem Umfeld der europäischen Sprachen und Literaturen auf[zuzuzeigen].“ (KMK 2020, 10) Viele Potentiale des Unterrichtsfachs Deutsch (insbesondere des Literaturunterrichts) werden hier jedoch nicht berücksichtigt.

Was also kann das Unterrichtsfach Deutsch speziell in der Sekundarstufe II dazu beitragen, um einen Beitrag zur übergeordneten „Europakompetenz“ zu leisten? Welche Potentiale eröffnet in diesem Kontext insbesondere die Auseinandersetzung mit Literatur, die sich mit ‚Europa‘ und damit einhergehenden Aspekten befasst? Und welche europabezogenen Kompetenzen lassen sich mit Blick auf das hier gewählte Werk, den Roman *Die Hauptstadt* von Robert Menasse, ausformulieren und durch diese Unterrichtsreihe anvisieren?

Die Kompetenzorientierung in der hier beschriebenen Unterrichtsreihe berücksichtigt zwei Ebenen der didaktischen Auseinandersetzung mit Literatur: Zum einen das ‚Lernen über Literatur‘, welches ganz grundsätzlich die Fähigkeit zur kompetenten Rezeption von ästhetischen Medien meint. Dieses ‚Lernen über Literatur‘ ist inzwischen von verschiedenen Literaturdidaktiker:innen konzeptionell umfassend ausgestaltet und dargelegt worden: Kaspar H. Spinners *Elf Aspekte literarischen*

Lernens haben hier eine Art Ausgangspunkt dargestellt; sie wurden in der Folge dann noch umfangreicher beschrieben und ausdifferenziert. Andere wie z.B. Anita Schilcher und Markus Pissarek (*Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*) oder Jan Boelmann, Julia Klossek und Lisa König (*Bochumer Modell literarischen Verstehens*) haben schließlich sogar umfangreiche Kompetenzmodelle entworfen. Ulf Abraham weist aber darauf hin, dass eine Beschränkung auf die Ebene ‚Lernen über Literatur‘ das literarische Lernen als „unterbestimmt“ (Abraham 2015, 7) erscheinen lässt und wertvolle didaktische Potentiale verschenkt. Er plädiert dafür, auch die Ebene ‚Lernen an/durch Literatur‘ zu berücksichtigen, denn diese „verweist auf allgemein- und persönlichkeitsbildende Effekte literarischen Lernens [...]: soziales und ethisches Lernen sowie Erwerb von Weltwissen.“ (Ebd.) Diese zweite Ebene gilt es zu berücksichtigen, wenn, so erneut Abraham, „Literaturunterricht nicht als unverbunden bzw. unverbundbar mit anderen schulischen Fächern und deren Ziele erscheinen soll.“ (Ebd., 8) Zu ergänzen wären hier in diesem Sinne auch fächerübergreifende Lernbereiche wie ‚Europabildung‘, aber auch ‚Demokratiebildung‘, ‚Interkulturelle Bildung‘ sowie weitere Lernbereiche, die allesamt von der Kultusministerkonferenz als fächerübergreifende Aufgaben beschrieben werden, die aber an einem Literaturunterricht, der die Ebene ‚Lernen an/durch Literatur‘ vernachlässigt, wenig anschlussfähig wären. So nehmen sämtliche dieser fächerübergreifenden Lernbereiche wie auch die Europabildung ganz wesentlich das von Abraham genannte „soziale[] und ethische[] Lernen sowie [den] Erwerb von Weltwissen“ in den Blick.

Die im Folgenden modellierten und beschriebenen europabezogenen Kompetenzen beziehen sich vornehmlich auf drei Quellen: Als erstes sind hier die Fachanforderungen des Landes Schleswig-Holstein zu nennen (die wiederum auf den KMK-Bildungsstandards aufbauen), die auch für die Auseinandersetzung mit Literatur Zielsetzungen formuliert haben, die in der Sekundarstufe II erreicht werden sollen. Weil diese jedoch gerade in Bezug auf ästhetische Medien im Vergleich zum Stand der aktuellen literaturdidaktischen Forschung teils etwas unterkomplex und unvollständig sind, fließen in die Überlegungen auch neuere, jedoch weitgehend anerkannte Erkenntnisse aus der Forschung mit ein. Weil für das Fach Deutsch bisher keine europabezogenen Kompetenzen modelliert wurden, sollen entsprechend Erkenntnisse aus dem fächerübergreifenden *Orientierungs- und Handlungsrahmen für das übergreifende Thema Europabildung in der Schule* (OHR 2019) mit einfließen.³ Zuletzt spielt noch eine Rolle, welche didaktischen Potentiale sich für einen Unterricht, der ‚Europa‘ thematisiert, durch den Roman *Die Hauptstadt* anbieten, wobei auch Besonderheiten sowie aktuelle Entwicklungen der potentiell durchaus komplexen Gattung Roman (in den Fachanforderungen unter ‚Erzähltexte‘ subsummiert) und dessen didaktische Potentiale fokussiert werden.

³ Der *Orientierungs- und Handlungsrahmen für das übergreifende Thema Europabildung in der Schule* wurde von Matthias Busch und Julia Frisch 2019 in Auftrag für das LISUM Berlin-Brandenburg verfasst und ist in diesen beiden Bundesländern bei der Umsetzung von Europabildung in den Schulstufen bereits maßgeblich.



DIE EUROPABEZOGENEN KOMPETENZEN IM UMGANG MIT ÄSTHETISCHEN MEDIEN

EK 1: Literarische Figuren als Akteure im Handlungsfeld ‚Europa‘ wahrnehmen und deren Perspektiven nachvollziehen

Die literarische Teilkompetenz ‚Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen‘ wird sowohl von der literaturdidaktischen Forschung (vgl. u. a. Spinner 2018, 190-91; dort als Aspekt „Psychologisches Erkunden“) als auch unter verschiedenen Begrifflichkeiten in den Fachanforderungen der unterschiedlichen Schulstufen beschrieben. Bereits in den curricularen Vorgaben der Primarstufe (FA 2018, 20 u. 27; dort als „Perspektivübernahme literarischer Figuren“) wird das Nachvollziehen der Figurenperspektive als wichtige Voraussetzung für das Verstehen literarischer Texte genannt. In den Fachanforderungen für die Sekundarstufe I und II wird sie dann spiralcurricular aufgegriffen und ausdifferenziert: So ist in den Fachanforderungen für die Sek I als Zieldimension „Handlungen, Verhaltensweisen und Verhaltensmotive literarischer Figuren bewerten“ genannt (FA 2014, 27). In den Fachanforderungen der Sekundarstufe II schließlich wird für die Auseinandersetzung mit Erzähltexten unter dem Oberbegriff ‚Inhalt‘ als Konkretisierung „Figurenkonzeption, Protagonisten, Nebenfiguren“ sowie die „Figurenkonstellation“ genannt.

Kaspar H. Spinner erläutert zum Figurenverstehen folgendes: „Eine zentrale Rolle für das Figurenverstehen spielt der Zusammenhang von innerer Welt (Gefühle, Gedanken, Erfahrungen, Erinnerungen der Figuren) und äußerer Handlung, der in den Texten zum Teil explizit entfaltet ist, oft aber auch, ausgehend von den Signalen im Text, vom Leser erschlossen werden muss“, so Spinner (2022, 19). Und er ergänzt: „Da insbesondere moderne Literatur den Schwerpunkt stärker auf die inneren psychischen Prozesse der Figuren legt, kommt der Perspektivenübernahme von der mitfühlenden Empathie bis zur kognitiven Auseinandersetzung mit Fremdheit eine zunehmende Bedeutung zu.“ (Ebd.) Mit diesem psychologischen Verstehen der literarischen Figuren ist dann auch ein Verständnis der Handlungsmotivation verbunden: Die besagte ‚innere Dimension‘ literarischer Texte gibt Aufschluss darüber, warum Figuren so handeln, wie es auf der äußeren Handlungsebene beschrieben wird. Die beschriebene literarische Verständnisanforderung kann dabei durchaus komplex sein, etwa „[w]enn auch die unterschiedlichen Sichtweisen, Einstellungen usw. der Figuren aufeinander bezogen und der Zusammenhang mit ihrer Lebenswelt“ (ebd., 20) benannt oder mit einer ambivalenten Verfasstheit von Figuren umgegangen werden muss. Dies wird in den curricularen Zielvorgaben ‚Figurenkonzeption‘ und ‚Figurenkonstellation‘ thematisiert.

Der im OHR beschriebene Kompetenzbereich ‚Kommunizieren und partizipieren‘ ist unterteilt in ‚Kommunikationskompetenz‘ und ‚Partizipationskompetenz‘. Bei beiden geht es um Handeln im Handlungsfeld

‚Europa‘: Während es bei der ‚Kommunikationskompetenz‘ um sprachliches Handeln geht, umfasst die ‚Partizipationskompetenz‘ „vor allem die Bereiche ‚Beteiligung‘ und ‚Begegnung‘ im europäischen Rahmen.“ Die oben genannte europabezogene Kompetenz [EK 1] zielt letztlich darauf ab, dass Schüler:innen in entsprechenden ästhetischen Medien literarische Figuren zunächst als sprachlich und partizipativ handelnde Akteure in eben jenem Handlungsfeld ‚Europa‘ wahrnehmen und in einem zweiten Schritt die ‚innere Dimension‘ von ihrem Handeln nachvollziehen können.

EK 2: Europa-Diskurse und -Visionen in literarischen Werken nachvollziehen und die fiktional-politische Dimension von Literatur verstehen

Als weitere europabezogene Kompetenz sollen die Schüler:innen erkennen, dass literar-ästhetische Werke mögliche Wirklichkeiten spiegeln und teil daran haben, politische Diskurse mitzugestalten. Wie Benedict Anderson in seinem gleichnamigen Werk skizziert, tragen literarische Werke dazu bei, dass sich Menschen als ‚imagined communities‘ (Anderson 2006) begreifen, als Gemeinschaften, deren kulturelles Selbstbild durch gemeinsame ästhetische Vorstellungsbilder geformt wird. Ästhetische Werken tragen seit jeher dazu bei, dass sich Menschen bestimmten Gruppen zugehörig fühlen: „Literatur [...] war [...] immer schon ein [...] Raum der kritischen Reflexion von kollektiven Selbstentwürfen. Literatur gestaltet somit kollektive Identität mit [...].“ (Hofmann/Patrut 2015, 7) Ein Literaturunterricht, der europabezogene Kompetenzen vermitteln möchte, kann dieses Potential nutzen, um den Schüler:innen nicht nur die ästhetische, sondern auch die fiktional-politische Dimension von literarischen Werken deutlich zu machen und ihnen ein Verständnis davon zu vermitteln, dass in literarischen Werken Visionen von Europa ausgebildet und in einem imaginären Raum erprobt werden.

Ebenfalls anvisiert werden die zusammenhängenden und aufeinander aufbauenden europabezogene Kompetenzen EK 3 und EK 4:

EK 3: Pluralität anhand von multiperspektivischem Erzählen nachvollziehen und als Merkmal des europäischen Zusammenlebens erkennen

EK 4: Multiperspektivisches Erzählen in ästhetischen Medien für die eigene Urteilsbildung zu europäischen Konfliktfeldern nutzen

Im Zentrum des Kompetenzbereichs ‚Urteilen und orientieren‘ des OHR steht das „Demokratie-Lernen, das Multiperspektivität, Kontroversität und Pluralität als gelebte Merkmale von Demokratie erfahrbar macht“ (OHR 2019, 9). Zentrale Zieldimensionen sind entsprechend, dass Schü-



ler:innen erkennen, dass ein (wenn nicht sogar *das*) Merkmal von Europa seine Pluralität ist (vgl. den Slogan der EU ‚In Vielfalt geeint‘), und sie eine multiperspektivische (und damit verbunden: kontroverse) Sichtweise auf europäische Fragestellungen und Gegenstände entwickeln. Dies verdeutlicht ihnen, dass es innerhalb einer Demokratie auf ein und denselben Umstand unterschiedliche Sichtweisen geben kann und diese unter Umständen auch nebeneinander Gültigkeit beanspruchen können. Ein in zeitgenössischen ästhetischen Medien vermehrt genutztes Erzählprinzip ist das der Multiperspektivität, d. h. die erzählte Welt (und somit die Handlung) wird nicht durchgehend von einer Erzählperspektive aus erzählt, sondern es kommt zu einem ständigen Wechsel der Erzählperspektive und somit auch der Fokalisierung.

Die umfassende ‚narratologische Analyse‘ ist eine etablierte Zieldimension in den curricularen Vorgaben zum Verstehen literarischer Texte, als wesentlicher Bestandteil dessen ist in den Fachanforderungen für die Sek II auch die ‚Fokalisierung‘ (unter der Rubrik ‚Wie wird erzählt?‘) genannt (FA 2014, 54). Multiperspektivisches Erzählen stellt hier entsprechend eine erhöhte Verständnisanforderung dar, die eigens in den Blick genommen werden muss. Bei den hier modellierten EK 3 und EK 4 sind die Schüler:innen zunächst in der Lage, multiperspektivisches Erzählen und die damit einhergehende wechselnde Fokalisierung wahrzunehmen. Sie erkennen darüber hinaus die multiperspektivische Darstellung eines Sachverhalts als potentiellen *Mehrwert* und nutzen die damit verbundene *Mehrinformationen* bei der Vermittlung von Inhalten für die eigene Urteilsbildung zu europäischen Konfliktfeldern. Die Schüler:innen sind sich jedoch bewusst, dass es sich bei diesen Mehrinformationen nicht um Sachwissen/Fakten, sondern um *Vorstellungswissen* handelt, bei dem unterschiedlich starke Wirklichkeitsbezüge vorhanden sind, es aber zugleich eine fiktionale Gestaltungsfreiheit gibt (Fiktionalitätskompetenz).

EK 5: Sich selbst zu fiktionalen Europa-Darstellungen in ästhetischen Medien in Bezug setzen

Wenn ästhetische Medien ‚Europa‘ behandeln, stellen sie ein fiktives Europa dar, das sich zwar auf das reale Europa beziehen kann, aber eben nicht identisch mit ihm ist.⁴ Das Bewusstsein hierfür muss bei den Schüler:innen als Fiktionalitätskompetenz erst ausgebildet werden, was bereits in den FA für die Sek I als Zieldimension ‚Wissen um Fiktionalität‘ angegeben ist (FA 2014, 27) und entsprechend der nicht selten sehr komplexen Realitätsbezüge in Erwachsenenliteratur auch in der Sek II weiter thematisiert werden sollte. Auch Spinner bezeichnet die Anforderung ‚Mit Fiktionalität bewusst umgehen‘ als einer der zentralen Aspekte literarischen Verstehens (vgl. Spinner 2022, 22). Im Bewusstsein dieser Fiktionalität beschäftigt man sich als Leser:in mit den in ästhetischen Medien dargestellten Europaentwürfen und setzt sich selbst im

⁴ Die Fiktionalität von literarischen Werken, gerade in Fällen, in denen diese vermeintlich reale Topografien schildern, beschreibt Stefan Neuhaus, indem er es als ein ‚verkürztes‘ Rezeptionsmodell sprachlicher Zeichen beschreibt, bei dem es zwar Signifikant (sprachliches Zeichen) und Signifikat (vorgestellte Bedeutung) gibt, bei dem aber der Referent, also die umfängliche Entsprechung in der Realität, fehlt (vgl. Neuhaus 2017, 3-4).

Idealfall mit ihnen in Bezug. Die Anforderung ‚Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen‘ wird von Spinner als ein wichtiger Faktor für das Verstehen literarischer Texte beschrieben: „Subjektive Involviertheit und aufmerksame Textwahrnehmung können sich dabei wechselseitig steigern, und darin liegt auch ein wesentliches Ziel des literarischen Lernens.“ (Ebd., 15) Und er führt an anderer Stelle aus: „Lesen von literarischen Texten ist [...] immer auch ein Prozess des Selbstverstehens, eine Auseinandersetzung mit eigenen Wünschen, mit Leid, mit Wut, mit moralischen Konflikten.“ (Spinner 2018, 189) Dabei betont er jedoch auch: „Die Resonanz des Textes im subjektiven Erleben ist Voraussetzung, dass ein Text überhaupt Wirkung entfalten kann; bliebe es dabei jedoch bei subjektiven Assoziationen, würde die Chance vertan, dass durch die Literatur neue Erfahrungsdimensionen und Gedanken angeregt werden.“ (Ebd.) Literatur wird so zu einem Reflexionsmedium und ein Teil dieser Reflexion besteht darin, dass der Leser bzw. die Leserin sich im Kontext der Europabildung fragt, wie er oder sie sich zu dieser Europadarstellung positioniert: Identifikation und Abgrenzung sind hier die beiden Pole, wobei dazwischen viele Schattierungen möglich sind. Zur Europadarstellung in ästhetischen Medien gehört auch das Handeln von literarischen Figuren als Akteur:innen im Handlungsfeld ‚Europa‘: Können wir das Handeln nachvollziehen und würden (gerne) ähnlich handeln – oder lehnen wir dieses Handeln ab? In den FA der Sek II wird dies als KMK-Bildungsstandard vergleichbar angeführt: „[D]ie in literarischen Werken enthaltenen Herausforderungen und Fremdheitserfahrungen kritisch zu eigenen Wertvorstellungen, Welt- und Selbstkonzepten in Beziehung setzen“ (FA 2014, 56).

ANBINDUNG AN KMK-STANDARDS UND FACHANFORDERUNGEN DES LANDES SH

Einige Anbindungen an die in den Fachanforderungen genannten KMK-Bildungsstandards wurden bereits im Zuge der Vorstellung der modellierten europabezogenen Kompetenzen im Umgang mit ästhetischen Medien dargestellt. Insgesamt bietet die unterrichtliche Behandlung des Romans *Die Hauptstadt* ein hohes Potential zur curricularen Anbindung, genannt werden sollen hier entsprechend nur die wichtigsten Anschlusspunkte. Als erstes kann die Gattung angeführt werden: Das Werk zählt zu den Erzähltexten, die im Literaturunterricht der Sek II einen großen Raum einnehmen. Darüber hinaus wird auch die literarische Gattung ‚Roman‘ ausdrücklich in den Fachanforderungen der Sek II genannt (FA 2014, 54). Bei der unterrichtlichen Behandlung eines Romans ist die narratologische Analyse stets von herausgehobener Bedeutung, d. h. die Fragen „Wer erzählt?“, „Wie wird erzählt?“ und „Was



wird erzählt?“ (ebd., 54-55) sind für die Analyse bedeutsam. Neben den üblichen Kategorien (z. B. Erzählformen, Darbietungsformen, Zeitgestaltung und Räume) ist mit Blick auf *Die Hauptstadt* vor allem die Struktur der Handlung mit mehreren parallelaufenden Handlungssträngen, ihre Entwicklung und der Konfliktverlauf (vgl. ebd., 55) sowie die Bildlichkeit (hier die zentrale Metapher des Schweins, das durch Brüssel läuft) zu nennen (vgl. ebd.). Weiterhin von Bedeutung für die Auseinandersetzung mit Literatur allgemein sind die Zieldimensionen „Eigenständig ein Textverständnis formulieren, in das persönliche Leseerfahrungen und alternative Lesarten des Textes einbezogen werden, und auf der Basis eigener Analyseergebnisse begründen“ (ebd., 55) sowie „Mehrdeutigkeit als konstitutives Merkmal literarischer Texte nachweisen (alternative Lesarten und Interpretationen vergleichen, Mehrdeutigkeiten wahrnehmen)“ (ebd., 56).

Bei den in den Fachanforderungen vorgegebenen Themen und Inhalte des Unterrichts heißt es hinsichtlich der Textauswahl u. a., dass „etwa die Hälfte der gelesenen Werke aus dem 20. Jahrhundert und der Gegenwart (Literatur nach 1990)“ stammen soll (ebd., 71). Dabei lesen die „Schüler:innen [...] im Laufe der Oberstufe pro Halbjahr zwei bis drei Werke“ (ebd.). Thematisch lässt sich die Auseinandersetzung mit Europa in einem literarischen Werk besonders gut in den Bereich „Zusammenhang von Sprache – Denken – Wirklichkeit“ einordnen, der für die Qualifikationsphase des 1. Jahres, 2. Halbjahr (12. Jahrgangsstufe) vorgesehen ist (vgl. ebd. 72). Für diese Phase wird vorgeschlagen, das Themenfeld „Literatur im Spannungsfeld von Autonomie und Engagement“ zu behandeln (vgl. ebd.), was die Auswahl von Robert Menasses Roman *Die Hauptstadt*, der zweifellos zur engagierten Literatur zu zählen ist, rechtfertigen würde. Dem eher abstrakten Themenfeld lässt sich so mit der Behandlung eines Romans, der sich engagiert mit Europa auseinandersetzt, ein konkreter Lebensweltbezug zur Seite stellen. Auch das 2. Jahr der Qualifikationsphase, 1. Halbjahr (13. Jahrgangsstufe) bietet mit dem Bereich „Die literarische Moderne zwischen Tradition und Postmoderne“ und hier dem darunter aufgeführten Themenfeld „Auf der Suche nach der eigenen Identität – Identitätskonstruktionen“ einen guten Anschlusspunkt zur Behandlung des Romans *Die Hauptstadt*, schließlich geht es darin u. a. um die Frage nach der Bedeutung Europas für die Identität der verschiedenen literarischen Figuren (und weiterführend auch des Lesers/der Leserin). Auch der hier angebrachte Verweis, u. a. Werke der „Literatur nach 1990“ (ebd.) auszuwählen, bietet eine Möglichkeit der curricularen Anbindung. Mit Blick auf das multiperspektivische Erzählen im ausgewählten Roman und der möglichen Auseinandersetzung mit narrativen Kategorien (Wer erzählt? Wie wird erzählt? Was wird erzählt?) lässt sich auch eine Verbindung zu weiteren Erzählverfahren moderner und postmoderner Literatur finden.

ÜBERSICHT ÜBER DIE UNTERRICHTSREIHE⁵

Die einzelnen Lerneinheiten können je nach Lerntempo der Schüler:innen auf einzelne Stunden aufgeteilt oder auch in Form von Hausaufgaben erarbeitet werden. Im Rahmen der kurzen Unterrichtsreihe ist es nicht möglich, den gesamten Roman zum Gegenstand des Deutschunterrichts werden zu lassen. Für die Behandlung des Werkes sind daher verschiedene Szenarien möglich:

Erstens wäre es denkbar, dass sich die Schüler:innen die Lektüre eigenständig erarbeiten und sie sich auf diese Weise (z. B. während der Ferienzeit) einen Überblick über die gesamte Handlung verschaffen. **Zweitens** können einzelne Ausschnitte des Werkes in den Blick genommen werden; hierfür werden in den einzelnen Lerneinheiten Seitenzahlen angegeben. Eine **dritte** Variante besteht darin, z. B. im Rahmen eines Europatages, den Monolog von Professor Erhart und seine Vision einer europäischen Hauptstadt in den Blick zu nehmen (Lerneinheiten 6 und 7). Je nachdem für welches Vorgehen Sie sich entscheiden, können die Impulse, die Sie im Anschluss an die Reflexionen der einzelnen Lerneinheiten finden, ausgewählt oder ausgeklammert werden. Die Impulse, die eine Gesamtlektüre des Romans voraussetzen, werden mit einem * gekennzeichnet. Die gesamte Unterrichtsreihe ist als Baukasten zu verstehen, an dem Sie sich je nach Leistungsstärke und individuellem Lernbedarf Ihrer Schüler:innen bedienen können.

⁵ In die Planungen dieser Unterrichtsreihe sind Ideen aus den Beiträgen von Adam, Anselm und Hortig (2021) sowie von Neumeyer (2019) eingegangen.



DIE LERNEINHEITEN IM ÜBERBLICK

Einstieg in den Roman und erste Reflexionen über Europa

LERNEINHEIT 1

„The Future is Europe“ – Erste Reflexionen über Europa, die EU und Menasses Roman

Das *Big Jubilee Project* als Versuch, das Image der EU aufzupolieren

LERNEINHEIT 2

Die Entstehung des *Big Jubilee Project* – Die EU auf der Suche nach ihrem Image

LERNEINHEIT 3

Die Idee hinter dem *Big Jubilee Project* – Die Überwindung des Nationalgefühls

LERNEINHEIT 4

Der Untergang des *Big Jubilee Projects* – Machtpolitische Strippenzieher und divergierende Ansprüche an die europäische Gemeinschaft

Die *Reflection Group* ‚*New Pact for Europe*‘ als Versuch, die EU aus der Krise zu führen

LERNEINHEIT 5

Die *Reflection Group* ‚*New Pact for Europe*‘

LERNEINHEIT 6

Auschwitz als „ewiges Fanal für die künftige Politik in Europa“ – Prof. Erharts Vision einer europäischen Hauptstadt

LERNEINHEIT 7

Professor Erharts Rede im Kontext – Erarbeitung, Durchführung und Reflexion eines Rollenspiels

Europa und wir

LERNEINHEIT 8

Reflexionen über Menasses Roman und die politischen Dimensionen von Literatur

ZUSATZMATERIAL

LERNEINHEIT 9

Who is Who? – Europa, die EU und ihre Organe

DIE EINZELNEN KOMMENTIERTEN LERNEINHEITEN

Mit dieser Lerneinheit kann an EK 2, EK 5 gearbeitet werden.

LERNEINHEIT 1

„The Future is Europe“ – Erste Reflexionen über Europa, die EU und Menasses Roman.

Zu Beginn der Unterrichtsreihe bietet es sich an, den Schüler:innen einen individuellen Zugang zum Thema ‚Europa‘ zu eröffnen. Dies kann durch die Reflexion über eine Brüsseler Häuserwand geschehen, auf der der Slogan *The Future is Europe* zu lesen ist.



Hauswand an der Rue de la Loi im Europaviertel in Brüssel. [© picture-alliance] Vgl. <https://www.bpb.de/themen/europaeische-union/dossier-europaeische-union/288692/neustart-fuer-europa/>

Dabei ist insbesondere wichtig, dass die Assoziationen herausgearbeitet werden, die durch die bunte Schriftwelt und die dargestellten Vögel mit Europa in Verbindung gebracht werden: Europa erscheint als leuchtende Zukunftsvision, die durch die dargestellten Farben vielfältig wirkt und anhand der abgebildeten Vögel mit Freiheitsvorstellungen verknüpft werden kann. Vor allem im Kontrast zur grau-beigen Alltagsrealität, die sich auf diesem Bild als eine Welt der homogenen, mehrstöckigen Wohneinheiten präsentiert, erscheint Europa als Vision, die Hoffnung suggeriert. Auch die deutliche Appellfunktion der Aussage unterstreicht unmissverständlich, dass Europa als vielversprechender Ausweg aus der gegenwärtigen, eher tristen Lebenswirklichkeit betrachtet werden kann bzw. soll.



Die Schattenseiten, die mit der EU und Europa in Verbindung stehen (man denke etwa an die koloniale Vergangenheit des Kontinents, aber auch an das gegenwärtige Leid von Geflüchteten durch Grenzziehungen und illegale Push-Backs an den Rändern Europas) werden auf diesem Bild völlig ausgeklammert. Die Frage, wer unter einem europäischen Staatenbund leidet, gerät völlig aus dem Blickfeld, sodass die Häuserwand, kritisch betrachtet, ein einseitig positives, verklärtes Bild von Europa zeichnet.

Im Anschluss an die Reflexionen der Häuserwand ist es wichtig, die Schüler:innen abzuholen und sie nach ihren eigenen Vorstellungen von Europa und der EU zu befragen. Dadurch eröffnet sich ihnen die Möglichkeit, ihr eigenes Verhältnis zu Europa zu überdenken und offene Fragen zu formulieren, die es im anschließenden Unterrichtsgeschehen zu klären gilt. So ist beispielsweise anzunehmen, dass die Schüler:innen Europa zunächst mit Blick auf den Euro als (vielerorts) geteilten Lebensraum wahrnehmen und insbesondere die Reisefreiheit zu schätzen wissen. Wahrscheinlich wird auch deutlich, dass für sie die europäische Gemeinschaft eine selbstverständliche Gegebenheit darstellt, da sie sich kaum noch an frühere Reisemodalitäten erinnern können. Mit Blick auf die EU kann angenommen werden, dass noch wenig Vorwissen vorhanden ist; dies kann im Verlauf der Unterrichtsreihe mit Blick auf die individuelle Situation der Lerngruppe nachgeholt werden.

IMPULSE

1. Beschreiben Sie, was Sie auf dem Bild sehen können und welche Emotionen es in Ihnen weckt.
2. Erläutern Sie, welche zentrale Aussage Sie dem Bild entnehmen können, und begründen Sie Ihre These.
3. Führen Sie aus, welche Bedeutung Europa für Sie hat.
4. Diskutieren Sie darüber, ob das Bild für Sie ein gelungenes Cover für den Roman *Die Hauptstadt* wäre.*

Einstieg in die Erarbeitung des Romans: Erarbeitung des Prologs

Um gemeinsam in die Erarbeitung des Romangeschehens einzusteigen, bietet es sich an, den Prolog genauer in den Blick zu nehmen. Bekanntlich enthalten Romananfänge bereits wesentliche Aspekte der Handlung und eröffnen bei genauer Betrachtung einen ersten Blick auf den Grundkonflikt des nachfolgenden Geschehens.

Auf den ersten Seiten des Romans eröffnet sich den Leser:innen ein Bild von Brüssel, das aus den Perspektiven diverser Protagonist:innen be-

schrieben wird. Sie alle verbindet der Blick auf ein Schwein, das durch die Stadt läuft und die Passant:innen in Unruhe versetzt. Im Rahmen der Erarbeitung des Prologs wäre es spannend, nicht nur die ersten Eindrücke der Figuren festzuhalten und im Anschluss darüber zu diskutieren, wer im Verlauf des Romangeschehens an Bedeutung gewinnt; auch die Analyse und Interpretation des Schweins ist lohnenswert, da es als Metapher für Europa bzw. die EU gedeutet werden kann.

Dabei sollte ersichtlich werden, dass das umherlaufende Schwein zwar alle Figuren irritiert und dadurch ein gleichzeitiges, aber aufgrund der jeweiligen Perspektive variierendes Handlungsgeschehen geschildert wird. Die eingefangene Atmosphäre erscheint in vielen Situationen als äußerst hektisch; es herrscht eine emsige Betriebsamkeit. Dieses Tempo wird einerseits durch das Schwein gebremst, andererseits aber auch durch die gleich zu Beginn des Romans geschilderte Abschiedsszene konterkariert.

Der Abschied von David de Vriend aus Brüssel kann als Vorzeichen der im weiteren Verlauf des Romans im Zentrum stehenden Diskussion rund um die Krise der EU interpretiert werden: Sein Weggang aus Brüssel nach 60 Jahren deutet das Scheitern der EU an, schließlich ist es knapp 60 Jahre her, dass mit den Römischen Verträgen die Grundsteine für den Staatenbund gelegt wurden.

Insbesondere das Ende des Prologs, in dem Gouda Mustafa auf Professor Alois Erhart trifft und durch einen unsanften Streif des Schweins zu Boden fällt, untermalt diese düstere Vorankündigung. Mit dem letzten Satz „Sein Vater hatte ihn vor Europa gewarnt“ (13) eröffnet der Prolog eine geheimnisvolle, düstere und vielleicht sogar beängstigende Vorstellung von Europa. Dieses, so ließe sich deuten, erscheint als gemeinsam geteilter Lebensraum (hier: die Brüsseler Szenerie), in dem viele verschiedene Menschen leben und auf den diese sehr unterschiedliche, teils ambivalente Blicke werfen. Das Schwein kann als verbindende [EU-]Metapher gedeutet werden, die die Menschen implizit darauf aufmerksam macht, dass sie eine gemeinsame Lebenswirklichkeit teilen, die äußerst unterschiedliche Deutungen provoziert: Vom Ort des Glücks (Glücksschwein) bis hin zur Sauerei.

IMPULSE:

1. Beschreiben Sie die Orte der Handlung, die geschilderte Atmosphäre und die Erzählperspektive. Wie wirken diese auf Sie?
2. Erarbeiten Sie (ggf. in Gruppen) zentrale Gedanken und Charakteristika der auftretenden Figuren. Berücksichtigen Sie dabei auch, wie die jeweiligen Figuren auf das Schwein reagieren.



3. Überlegen Sie, wofür das Schwein symbolisch stehen könnte.
4. Führen Sie die Ergebnisse Ihrer Analyse zusammen und beurteilen Sie, was für ein Europa-Bild der Prolog zeichnet.

LERNEINHEIT 2

Die Entstehung des *Big Jubilee Project*

In den nun folgenden Unterrichtsstunden steht die Erarbeitung von zwei zentralen Handlungssträngen des Romans im Fokus, die grundsätzliche Fragen nach der gegenwärtigen und zukünftigen Bedeutung der EU aufwerfen und zahlreiche kontroverse Perspektiven auf diesen Themenkomplex eröffnen: Die Planungen rund um das *Big Jubilee Project* und die *Reflection Group* ‚*New Pact for Europe*‘.

In einem ersten Schritt steht die Erarbeitung der Idee für eine Jubiläumsfeier im Fokus, die im *Big Jubilee Project* mündet. Das *Big Jubilee Project* ist einer Idee von Grace Atkinson entsprungen, der neuen Generaldirektorin des Kommunikationsdienstes der Europäischen Kommission, die im Rahmen ihrer Tätigkeiten auch dafür verantwortlich ist, das Image der Institution zu stärken. Da die Umfrageergebnisse auf niederschmetternde Art die Unzufriedenheit der EU-Bürger mit der Arbeit der Europäischen Kommission zum Ausdruck bringen, sieht sie sich in der Pflicht, das ramponierte Bild der Kommission aufzubessern (vgl. 56f.). Wie ihr dies gelingen könnte, macht ihr jedoch zunächst Kopfzerbrechen. Erst als sie vom Präsidenten und einigen Kolleg:innen anlässlich ihres runden Geburtstages mit Champagner überrascht wird, kommt ihr die zündende Idee:

Es genügte nicht, die tägliche Arbeit der Kommission möglichst gut zu verkaufen, man musste sie hochleben lassen, man musste die Menschen dazu bringen, ihr zu gratulieren, dass es sie gab, man musste sie feiern, statt bloß um Akzeptanz zu betteln, Klischees richtigzustellen und Gerüchten und Legenden zu widersprechen. Man musste die Kommission ins Zentrum stellen und nicht immer abstrakt und allgemein ‚die EU‘. [60f.]

Atkinson findet schnell Mitstreiter:innen für ihr Projekt, das schon früh als „katastrophale Idee“ [62] beschrieben wird und dessen unheilvolles Ende noch vor Beginn der ersten Planungsschritte angedeutet wird. Es spielt ihr daher in die Karten, dass Fenia Xenopoulou das Projekt an sich reißt und sie Martin Schüler:innenman zu ihrem „Sherpa“ [62] macht, den sie mit der Aufgabe betraut, die Idee für das Jubiläumsfest auszuarbeiten (vgl. 64).

Mit dieser
Lerneinheit
kann an
EK 1,
EK 2,
EK 3,
EK 4,
EK 5
gearbeitet
werden.



Im Zusammenhang mit diesen Planungsschritten erfahren die Leser:innen einiges über die Haltungen der einzelnen Kommissionsmitglieder. Insbesondere die [Arbeits-]Motivation von Martin Susman, den „die Sache“ nach eigenen Angaben nicht interessiert und der beschließt, „ganz einfach allen recht zu geben, um sich nicht zu exponieren“ [63], zeichnet ein ernüchterndes Bild seines Engagements, das klischeehafte Vorstellungen Träger Institutionen wie der EU zu bestätigen scheint.

IMPULSE

Je nach Lerngruppe können für die Erarbeitung der folgenden Impulse Seitenzahlen angegeben [56–66] oder lediglich der Hinweis auf das zweite Kapitel gegeben werden. Diese Angaben bieten sich auch mit Blick auf eine Binnendifferenzierung innerhalb der Lerngruppe an.

1. Erläutern Sie, wie die Idee für das *Big Jubilee Project* entstanden ist und worin die zentrale Intention des Projekts liegt.
2. Führen Sie aus, wer an dem Projekt beteiligt ist und welche Motive die einzelnen Akteur:innen antreiben.
3. Legen Sie dar, was Sie anhand der Akteur:innen über die Arbeit der Europäischen Kommission erfahren.
4. Diskutieren Sie darüber, welches Bild Sie aufgrund der Lektüre des zweiten Kapitels von der Europäischen Kommission haben.

Möglicher Impuls zur Überleitung zur nächsten Stunde:

Spekulieren Sie darüber, warum die Idee für das *Big Jubilee Project* sich als „katastrophale Idee“ [62] entpuppen könnte.



LERNEINHEIT 3

Die Idee hinter dem *Big Jubilee Project* – Die Überwindung des Nationalgefühls

Nachdem die Entstehung der Idee für die Jubiläumsfeier erarbeitet wurde, soll es in dieser Lerneinheit darum gehen, die Intention des *Big Jubilee Projects* nachzuvollziehen. Während Susman noch im zweiten Kapitel völlig desinteressiert wirkt, kommt ihm auf seiner Dienstreise nach Auschwitz die entscheidende Idee für die Begründung des *Big Jubilee Projects*, für das er plötzlich zu brennen scheint:

Das ist die Idee! Die Überwindung des Nationalgefühls. Wir sind die Hüter dieser Idee! Und unsere Zeugen sind die Überlebenden von Auschwitz! Die Überlebenden sind nicht nur Zeugen der Verbrechen, die in den Lagern begangen wurden, sie sind auch die Zeugen der Idee, die daraus entstanden ist, der Idee, dass es erwiesenermaßen etwas Gemeinsames gibt [...]. [185]

In seinen Augen ist das historische Ereignis Auschwitz ein trauriges und mahndendes Verbindungsglied zwischen den europäischen Staaten, da die „Opfer [...] aus allen Ländern Europas“ kommen: „[S]ie trugen alle dieselbe gestreifte Kleidung, sie lebten alle im Schatten desselben Todes, und sie alle hatten, so sie überlebten, denselben Wunsch, nämlich die für alle Zukunft geltende Garantie der Anerkennung der Menschenrechte.“ [184] Daher schlussfolgert er:

Nichts in der Geschichte hat die verschiedenen Identitäten, Mentalitäten und Kulturen Europas, die Religionen, die verschiedenen so genannten Rassen und ehemals verfeindeten Weltanschauungen so verbunden, nichts hat eine so fundamentale Gemeinsamkeit aller Menschen geschaffen wie die Erfahrung von Auschwitz. [184f.]

Auch wenn seine Chefin, Fenia Xenopoulou, anfangs noch irritiert von dem Vorschlag ist, das Gedenken an Auschwitz ins Zentrum einer feierlichen Veranstaltung zu rücken, dämmert ihr langsam der Sinn dieses Vorhabens. Obwohl sie offensichtlich nicht ganz bei der Sache ist, da sie sich während Susmans enthusiastischer Präsentation seiner Projektidee per Mail mit einem Kollegen zum Abendessen verabredet, stimmt sie seinem Vorschlag zu und spekuliert über erste Realisierungsmöglichkeiten: „Im Grunde brauchen wir nur eine Symbolfigur, für das geeinigte Europa, für das Gemeinsame, für den Anspruch unserer Arbeit hier.“ [188]

Im Gesprächsverlauf wird deutlich, dass Xenopoulou rein karriereorientiert denkt; sie ist nur daran interessiert, ein erfolgreiches Projekt zu lancieren, um sich selber und ihre Leistung zu exponieren. Susman

Mit dieser Lerneinheit kann an EK 1, EK 2, EK 3, EK 4, EK 5 gearbeitet werden.



dagegen scheint für seine Idee einzustehen, sodass man den Eindruck gewinnen kann, es gehe ihm nicht primär um das Image der Europäischen Kommission, sondern vielmehr um die Identifikation der europäischen Bürger:innen als Gemeinschaft. Diesen Eindruck könnte man auch damit begründen, dass Susman während seines Besuchs in Auschwitz sehr starke körperliche Reaktionen zeigt (er fiebert und muss sich mehrere Tage krankmelden), die als Signale seiner gedanklichen Entwicklung gedeutet werden können. Gleichwohl mischen sich auch in seine weiteren Begründungsansätze Argumente, die darauf abzielen, dass das Jubiläum als



Gelegenheit wahrgenommen [werden sollte], einer breiten europäischen Öffentlichkeit zu zeigen, dass die Kommission nicht bloß ‚die Hüterin der Verträge der Union, sei [so wie es auf der Homepage der Kommission stand], sondern vor allem auch die Hüterin des größeren und umfassenderen Schwurs, dass sich ein europäischer Zivilisationsbruch wie Auschwitz nie wieder ereignen würde. [265]

Daher müsse diese „Ewigkeitsklausel“ [...] als das eigentliche Herz der Kommission vermittelt werden, denn sie mache die Kommission nicht bloß zu einer abstrakten ‚Bürokratie‘, sondern ‚zu einer moralischen Instanz‘ [...].“ [266] Die Anwesenheit von Zeitzeugen, von „Testimonials der Shoah“, wie Susman sie bezeichnet, stellt in seinen Augen einen „notwendige[n] emotionale[n] Bezug der Öffentlichkeit zur Arbeit der Kommission“ [ebd.] her. Durch dieses Vorgehen könne das schlechte Image der Europäischen Kommission aufgebessert werden, das vor allem daraus resultiere, dass die Kommission als „Apparat einer bloßen Wirtschaftsgemeinschaft gesehen werde“. [Ebd.]

Susman verbindet also zwei Aspekte miteinander, durch die er den europäischen Bürger:innen die Legitimation und die Bedeutung der Europäischen Kommission nicht nur auf kognitiver, sondern vor allem auch auf emotionaler Ebene deutlich machen möchte: Er verwebt die Erinnerung an Auschwitz mit seiner Kritik an nationalen Tendenzen innerhalb des europäischen Staatenbundes, die in seinen Augen maßgeblichen Anteil an der Entwicklung der europäischen Geschichte genommen haben. Nur weil die europäischen Staaten zunehmend nationalistischer agierten, war die Entstehung von Auschwitz, das er bewusst als Chiffre zu verstehen sucht, möglich. Die Jubiläumsfeier soll daher dazu beitragen, diese historischen Zusammenhänge in Erinnerung zu rufen und nationalstaatlichen Tendenzen entgegenzuwirken, um den Weg für eine Europäische Republik zu ebnen. Dass dieser moralische Anspruch mit Blick auf die Umsetzung des *Big Jubilee Projects* auf Widerstand stoßen wird, scheint Susman bereits zu ahnen. So schreibt er Fenia Xenopoulou eine Mail, in der er ihr dringend empfiehlt, „das Projekt nicht aus dem EU-Haushalt, sondern ausschließlich aus dem Budget der Kommission zu finanzieren. Auf diese Weise wären keine Abstimmun-



gen mit dem Rat und dem Parlament nötig [...]“ (266f.).

IMPULSE

Je nach Lerngruppe können für die Erarbeitung der folgenden Impulse Seitenzahlen angegeben (182-188 und 265-266) oder lediglich der Hinweis auf das sechste und siebte Kapitel gegeben werden. Diese Angaben bieten sich auch mit Blick auf eine Binnendifferenzierung innerhalb der Lerngruppe an.

1. Legen Sie dar, wie Martin Susman auf die Idee für das *Big Jubilee Project* kommt.
2. Verfassen Sie einen Brief aus der Perspektive von Martin Susman oder Fenia Xenopoulou, in dem sie einer außenstehenden Person die zentralen Ideen und Absichten des *Big Jubilee Projects* schildern.
3. Vergleichen Sie die Überlegungen von Fenia Xenopoulou und Martin Susman mit Blick auf ihre Motive für das *Big Jubilee Project*. Welche leuchten Ihnen mehr ein?

Möglicher Impuls zur Überleitung zur nächsten Stunde:

Antizipieren Sie mögliche Probleme, die im Rahmen der weiteren Planung auf Susman und Xenopoulou zukommen könnten. Gehen Sie hierfür auch auf die bereits erarbeitete Vorausdeutung von Mrs. Atkins ein, nach der es sich bei dem Projekt um eine „katastrophale Idee“ (62) handelt, und berücksichtigen Sie Susmans dringenden Rat, „das Projekt nicht aus dem EU-Haushalt, sondern ausschließlich aus dem Budget der Kommission zu finanzieren“ (266).

LERNEINHEIT 4

Der Untergang des Big Jubilee Projects – Machtpolitische Strippenzieher und divergierende Ansprüche an die europäische Gemeinschaft

Während Susman und Xenopoulou zufolge nur noch zu klären ist, wie man die „Testimonials der Shoah“ (266) erreichen kann und wie viele Zeitzeugen zur Jubiläumsfeier eingeladen werden sollen, mehren sich die Anzeichen dafür, dass das Projekt scheitern wird.

Dies wird besonders deutlich, als Xenopoulou den Kabinettschef des Kommissionspräsidenten Romolo Strozzi trifft, um ihm von ihrem Vorhaben zu berichten (vgl. 278). Da sie offensichtlich so sehr darauf be-

Mit dieser
Lerneinheit
kann an
EK 1,
EK 3,
EK 4,
EK 5
gearbeitet
werden.

dacht ist, ihre eigene Position zu exponieren,⁶ übersieht sie die Finten, die ihr Strozzi schlägt. Denn obwohl er ihr entgegnet, der Präsident unterstütze ihre Idee, arbeitet er zugleich daran, das Projekt scheitern zu lassen, indem er ihr auf geschickte Weise den Wunsch abspricht, die anderen Mitgliedstaaten aus den Planungen herauszuhalten. Damit unterläuft er nicht nur ihre Forderung, sondern auch Susmans Appell, die Planungen allein der Europäischen Kommission zu überlassen und den Europäischen Rat nicht einzubinden. Stattdessen haben sie nun „die Institutionen am Hals“, „die, wie Martin mit gutem Grund vorgeschlagen hatte, nicht involviert werden sollten, Rat und Parlament. Statt an einem Strang wurde nun an einem Knäuel von Fäden gezogen, maßgeblich wurden viele Interessen, statt das gemeinsame Interesse.“ [286f.]

Mit diesem Schritt ist das Scheitern des *Big Jubilee Projects* besiegelt, da Strozzi von nun an alle Hebel in Bewegung setzt, um unter der Hand gegen das Vorhaben von Xenopoulou vorzugehen. Auch wenn er unmöglich offensiv gegen das *Project* votieren kann, weil er weiß, „dass der Präsident der Kommission sich unmöglich gegen eine Initiative aussprechen konnte, die das Image der Kommission aufpolieren und ihr Ansehen heben wollte“, lässt er keinen Zweifel daran aufkommen, dass er das *Big Jubilee Project* für „verrückt“ hält [327]. Um die weiteren Planungen zu verhindern, wendet er sich an seinen „Freund“ [328] Attila Hidegkuti, den Protokollchef des Ratspräsidenten:



Hidegkuti verstand augenblicklich, dass dieses Projekt zu Verwerfungen führen musste. Es war nicht so sehr die Tatsache, dass die Kommission einen Alleingang plante, gegen die anderen europäischen Institutionen oder zumindest ohne sie einzubeziehen, auch wenn schon dies natürlich höchst problematisch war, nein, es war grundsätzlich die Idee: Testimonials aufmarschieren zu lassen, die mit ihren Biographien und Schicksalen bezeugen sollten, dass der Nationalismus zu den größten Verbrechen der Menschheitsgeschichte, letztlich zu Auschwitz geführt hatte, weshalb es die moralische Verpflichtung der Kommission sein musste, an der Überwindung der Nationen zu arbeiten. [329f.]

⁶ „Sie hatte das Jubilee Project präsentiert. Sie fand, das war perfektes Bandenspiel. Sie würde Bedeutung und Meriten der Kommission in die Auslage stellen und das Image der Kommission in der europäischen Öffentlichkeit verbessern. Sie war es, die die Idee dazu hatte, das Konzept hatte und die das konnte. Danach würde klar sein, dass sie eine wichtige Position in dieser Institution verdiente.“ [284f.]

Nun sind es nur noch wenige Strippen, die Hidegkuti ziehen muss, um eine „Eigendynamik“ anzustoßen, „von der bald niemand mehr wusste, wer sie wirklich ausgelöst hatte, die aber ununterbrochen Energie weitergab, bis die letzte Kugel ins Nichts rollte [...]“ [331] Die Informationen über die Idee des *Big Jubilee Projects* verbreiten sich insbesondere unter den europäischen Außenministern der kleineren Länder rasend und provozieren Widerstand, der sich vor allem gegen die Vision einer europäischen Republik formiert und rasch im Kabinett des Präsidenten eingeht. (Vgl. 331ff.)

Xenopoulou wird dieser Zusammenhang erst bewusst, als sie das Protokoll der „Ratsarbeitsgruppe, Betreff: Jubilee Project der Europäischen Kommission“ [403] liest:



Xeno war nicht naiv. Aber jetzt, bei der Lektüre des Protokolls der Ratsarbeitsgruppe, fragte sie sich doch, wie sie so überrascht werden konnte von Dynamiken, die sie, mit all ihren Erfahrungen, doch hätte voraussehen und erwarten müssen. [...] Allgemeine Zustimmung zu der Idee, und dann so viele einzelne Einwände und Änderungsvorschläge, dass von der Idee nichts mehr übrig blieb. (410)



Das *Big Jubilee Project* ist damit nicht nur an den divergierenden Interessen der Mitgliedsstaaten der Europäischen Union gescheitert. Es ist auch Opfer von Strippenziehern geworden, denen es offensichtlich nicht darum geht, an einer gemeinsamen europäischen Idee zu arbeiten, sondern individuelle machtpolitische Interessen durchzusetzen.

IMPULSE

Je nach Lerngruppe können für die Erarbeitung der folgenden Impulse vorgegebene Seitenzahlen angegeben (278-287, 327-332 und 403-410) oder lediglich der Hinweis auf das achte und neunte Kapitel gegeben werden. Diese Angaben bieten sich auch mit Blick auf eine Binnendifferenzierung innerhalb der Lerngruppe an.

- 1.** Erarbeiten Sie die zentralen Inhalte des Gesprächs zwischen Fenia Xenopoulou und Romolo Strozzi.
- 2.** Eruieren Sie die Gründe für Strozzi's Verhalten (sowohl mit Blick auf Xenopoulou als auch den weiteren Verlauf des Geschehens).
- 3.** Verfassen Sie einen Tagebucheintrag aus der Perspektive von Xenopoulou, in dem Sie über die Gründe für das Scheitern des Big Jubilee Project reflektieren.
- 4.** Diskutieren Sie darüber, wie Sie das Verhalten von Strozzi und Hidegkuti beurteilen.

Mit dieser
Lerneinheit
kann vor allem
an den
EK 1,
EK 3,
EK 4,
EK 5
gearbeitet
werden.

LERNEINHEIT 5

Reflection Group ‚New Pact for Europe, – Der Versuch, die EU aus der Krise zu führen

Parallel zu den Planungen des *Big Jubilee Projects* bildet sich der Think-Tank *Reflection Group ‚New Pact for Europe‘*, der sich sechs Mal pro Jahr treffen soll, um „dem Kommissionspräsidenten [...] Vorschläge für Auswege aus der Krise und für eine Festigung der Union“ [194] zu überreichen. Dass dieses Vorhaben unter keinem guten Stern steht, wird bereits im Rahmen der ersten beiden Treffen deutlich, die aus der Perspektive von Professor Alois Erhart geschildert werden.

So lässt bereits Erharts orientierungslos wirkende Suche nach dem Ort des ersten gemeinsamen Treffens erahnen, dass der Think-Tank keinen geordneten, stringenten und gemeinsamen Weg einschlagen wird. Und auch die unterschiedliche Ausrüstung der Mitglieder (Erhart kommt mit Stift und Zettel, die er aus seiner Ledertasche zieht, während die anderen ganz modern Rucksäcke tragen und ihre Laptops bzw. Tablets daraus hervorholen) zeigen die divergierenden Perspektiven und Ansprüche auf, die die Zusammenarbeit der Mitglieder erschwert. Es verwundert daher nicht, dass Erhart voller Enttäuschung und Verachtung an das erste Treffen des Think-Tanks zurückblickt. In seinen Augen lassen sich die Mitglieder der Gruppe in drei Kategorien einteilen:

[1] Die „Nichts-als-Eitlen“ [296], die gar nicht primär an der Erarbeitung von Strategien interessiert sind, um die Entwicklung der EU voranzutreiben, sondern denen es in erster Linie wichtig ist, mit ihrem Status als Gruppenmitglieder zu prahlen.

[2] Die „Nichts-als-Idealisten“ (ebd.), für die es „immer [...] irgendeinen Aspekt, irgendein Detail gab, das ihren selbstlosen Idealen widersprach.“ [297] Auch wenn Erhart sich in seiner Gedankenwelt eingestehen muss, dass auch er selbst als Idealist gelten würde, so sieht er dennoch einen gravierenden Unterschied, der zwischen ihm und den „Nichts-als-Idealisten“ besteht, da man mit ihnen keine Abstimmung gewinnen könne. Sie sind gewissermaßen Zauderer, die vor lauter Idealismus das Ziel aus den Augen verlieren.

[3] Die „Lobbyisten“ [298], für die ebenfalls gilt, dass sich auch Erhart als ein solcher bezeichnen würde. Die Lobbyisten, für die er bzw. die anderen eintreten, unterscheiden sich jedoch gewaltig, da es den anderen vorrangig um wirtschaftliches und machtpolitisches Wachstum geht.



Vor dem Hintergrund der Zusammensetzung und der Dynamik des Think-Tanks ist Erhart daher schon früh bewusst:

Am Ende, das war schon jetzt völlig klar, würde die ‚New Pact for Europe‘-Gruppe dem Kommissionspräsidenten ein Papier überreichen, in dem vorgeschlagen wird: Wir müssen für mehr Wachstum sorgen. Der Präsident wird sich höflich bedanken, die wichtige Arbeit der Gruppe loben – und dann das Papier ablegen, ohne es zu lesen, denn lesen musste er dieses Papier nicht, um bei der nächsten Grundsatzrede oder auch schon im nächsten Interview sagen zu können: Wir müssen für mehr Wachstum sorgen! [299]



Enttäuscht muss er sich eingestehen, dass sein Glaube, „er könne nun durch kontinuierliche Mitarbeit in dieser Advisory Group, gleichsam im Vorzimmer des Kommissionspräsidenten, nach und nach Einfluss auf die politischen Eliten bekommen und etwas bewegen“ als „naiv“ bezeichnet werden muss [300]. Daher hält er zwar an seinem Vorhaben fest, seine Gedanken in Form einer Keynote zu präsentieren, für die er „einen radikalen, für diese Runde völlig verrückten Text geschrieben“ [301] hat. Aus dem „Club“ [ebd.] der Eitlen, Idealisten und Lobbyisten verabschiedet er sich jedoch nach dem zweiten Treffen, da ihm schnell bewusst wird, dass er hier nichts bewirken kann.

IMPULSE

Je nach Lerngruppe können für die Erarbeitung der folgenden Impulse vorgegebene Seitenzahlen angegeben [188-195 und 295-301] oder lediglich der Hinweis auf das achte Kapitel gegeben werden. Diese Angaben bieten sich auch mit Blick auf eine Binnendifferenzierung innerhalb der Lerngruppe an.

1. Beschreiben Sie die *Reflection Group* ‚New Pact for Europe‘: Um was für eine Gruppe handelt es sich und was ist ihr Ziel?
2. Verfassen Sie ein Interview mit Professor Erhart, in dem dieser darlegt, warum er aus der Gruppe ausgetreten ist.
3. Beurteilen Sie im Plenum, ob Sie seine Entscheidung nachvollziehen können.

Möglicher Impuls zur Überleitung zur nächsten Stunde:

Antizipieren Sie zentrale Aussagen von Professor Erhart, die er im Rahmen seiner Keynote präsentieren wird.

Mit dieser
Lerneinheit
kann an
EK 1,
EK 2,
EK 3,
EK 4,
EK 5
gearbeitet
werden.

LERNEINHEIT 6

Auschwitz als „ewiges Fanal für die künftige Politik in Europa“ – Professor Erharts Vision einer europäischen Hauptstadt

Nachdem die Schüler:innen in der letzten Lerneinheit die *Reflection Group* ‚New Pact for Europe‘ kennengelernt haben, steht nun die Rede von Professor Erhart im Zentrum, in der er seine Vision einer „nachnationalen Demokratie“ darlegt, in der es „keine Nationalökonomie“ mehr gibt [389]. In den festgefahrenen Gedanken, die von den „Kriterien nationaler Haushalte und nationaler Demokratien“ (ebd.) ausgehen, sieht er das eigentliche Problem des Think-Tanks und letztlich auch der EU:



Konkurrierende Nationalstaaten sind keine Union, auch wenn sie einen gemeinsamen Markt haben. Konkurrierende Nationalstaaten in einer Union blockieren beides: Europapolitik und Staatspolitik. Was wäre jetzt notwendig? Die Weiterentwicklung zu einer Sozialunion, zu einer Fiskalunion – also die Herstellung von Rahmenbedingungen, die aus dem Europa konkurrierender Kollektive ein Europa souveräner, gleichberechtigter Bürger machen würde. [391f.]

Hierfür sei es wichtig, dass sich die Menschen, die in Europa leben, als „europäische Bürger“ (ebd.) definieren, etwa durch einen gemeinsamen „Europäischen Pass“ (ebd.). Man brauche darüber hinaus aber noch ein „starkes Symbol für den Zusammenhalt“, ein „konkretes gemeinsames Projekt“ (ebd.), das nach Erhart in einer gemeinsamen, neu zu gründenden „Hauptstadt“ [393] bestehen könnte. Dabei hat er keineswegs Brüssel im Kopf, sondern einen Ort, „dessen Geschichte maßgeblich für die Einigungsidee Europas war, eine Geschichte, die unser Europa überwinden will, zugleich aber niemals vergessen werden darf.“ [394]

Ähnlich wie schon Susman im Zuge der Planungsarbeiten für das *Big Jubilee Project* geht auch Erhart davon aus, dass Auschwitz eine besondere Bedeutung für die kollektive Identität Europas zukommen sollte: „Nie wieder Auschwitz‘ ist das Fundament, auf dem das Europäische Einigungswerk errichtet wurde. Zugleich ist es ein Versprechen für alle Zukunft.“ [394] Er begründet seine Vision mit der Überzeugung, dass das europäische Einigungsprojekt auf dem Konsens beruhen müsse, dass Nationalismus und Rassismus zu Auschwitz geführt hätten und sich dieses historische Ereignis nie wiederholen dürfe (vgl. 395).

Der Vorschlag von Professor Erhart ist nicht nur mit Blick auf seine Vision einer europäischen Hauptstadt interessant. Vielmehr lohnt es sich, die Rede mit Blick auf ihre Struktur genauer zu analysieren. Dabei wird deutlich, dass Erhart zunächst anhand eines Vergleichs grundlegende Kritik an der Arbeitsweise des Think-Tanks vorbringt, indem er darauf



verweist, dass sein Doktorvater ihm den entscheidenden Rat gegeben habe, dass es im Leben eines Wissenschaftlers nicht darauf ankomme, Gedanken anderer wiederzugeben, sondern revolutionäre, neue Impulse zu setzen.

Struktur der Rede, zentrale Argumente und Reaktionen der Mitglieder im Überblick:

Erhart beginnt mit einem Zitat des Ökonomen Armand Moens, in dem ein Gedanke zum Tragen kommt, den auch er selbst in seiner Rede exponieren möchte: Nach Moens hätte im 20. Jahrhundert eine Entwicklung stattfinden sollen, die darauf abzielt, die Nationalökonomien in Menschheitsökonomien umzuwandeln. Ohne zu erläutern, was er damit meint, hebt Erhart hervor, dass dieses Vorhaben aufgrund der kriegerischen Entwicklungen „auf [...] grauenhafte und verbrecherische Weise verhindert worden“ sei [386] – dennoch habe der Glaube an eine globale Wirtschaftsunion im Kreis einer Elite weitergelebt und sei noch „dringlicher“ (ebd.) geworden. Dieser Glaube sei jedoch in der Nachfolgegeneration – also in seiner eigenen – in Vergessenheit geraten. Er appelliert mit diesem Argument indirekt an die Eitelkeit der Mitglieder, indem er betont, dass die Eliten den Mehrwert einer supranationalen Ordnung erkennen könnten.

Reaktionen: Die Zuhörer:innen scheinen ihm nicht zuzuhören und tippen gelangweilt auf ihren Laptops.

Erhart erläutert die globale Wirtschaftsentwicklung bis zum Ersten Weltkrieg, um deutlich zu machen, dass Nationalismus und Faschismus zu radikalen Verlusten geführt haben (vgl. ebd.).

Reaktionen: Die gelangweilten Zuhörer:innen reagieren zunächst gar nicht und dann ungläubig auf Erharts These, der zufolge sich die Wirtschaft erst 2020 wieder auf dem Niveau von 1913 befinden würde. (vgl. ebd.).

Erhart wiederum kontert mit einer rhetorischen Spitze, indem er betont, dass es sich bei seinen Daten „um gesichertes statistisches Material“ handle, an das er nur erinnern wolle.

Erhart legt drei weitere, nicht näher erläuterte Zitate von Moens vor, durch die er seine These von der Notwendigkeit einer transnationalen Ökonomie zu untermauern sucht. Ihm ist bewusst, dass seine Ausführungen verkürzt sind; er hat jedoch kaum noch Zeit und möchte „zum Schock kommen.“ (Ebd.) Zunächst versucht er, seinen Kritikern den Wind aus den Segeln zu nehmen, die ihm entgegen könnten, Moens sei keine valide Referenz, da sein Name nicht geläufig sei. Er betont jedoch, dass es sich um einen „bekannten Ökonomen“ (ebd.) handle. Er geht erneut in den Gegenangriff über, indem er den Zuhörer:innen unterstellt, sie würden den Mainstream zitieren, ohne nach Wahrheit zu suchen. In der Hoffnung, eine größere Aufmerksamkeit erregen zu können, spricht er die Mitglieder in Form von Ausrufen direkt an („Warten

Sie! Warten Sie!“) und nimmt sich zugleich aus der Schusslinie, indem er den Anspruch abweist, er wisse, was die Wahrheit sei; stattdessen betont er, dass es wichtig sei, nach ihr zu suchen. Dadurch verweist er auf seine eigene Fehlbarkeit und versucht den Eindruck abzuwehren, er könne sich für überlegen halten. Als Beispiel berichtet er von einem Brief, den er Moens geschickt hat und in dem er dessen Gedanken paraphrasiert. Statt einer wohlwollenden Antwort fragt ihn dieser, ob er nicht mehr zu Papier bringen wolle, als eine Wiedergabe fremder Gedanken:



Haben Sie keine Gedanken, keine Visionen, die weit über das hinausgehen, was Sie zitiert haben? Ist dieser Aufsatz wirklich das, was Sie der Welt mitteilen wollen, das, was nur Sie sagen können, das, was weiterwirken soll, falls Sie keine Gelegenheit mehr haben, noch etwas zu sagen? Ich sage: NEIN! [388]

Reaktionen: Die Stimmung im Raum erscheint ihm „eigentümlich“ [389] und ganz offensichtlich wissen die Zuhörer nicht, was sie von der bisherigen Rede halten sollen. Pinto denkt (oder wünscht sich) gar, dass Erhart schon fertig ist, und bedankt sich bei ihm für seine „interessante – äh, Anregung“ [ebd.].

Erhart nimmt **erneut Anlauf**, lässt sich das Wort nicht nehmen und hebt hervor, dass es ihm um die Entwicklung einer völlig neuen Idee [eine nachnationale Demokratie] gehe, die jedoch Probleme aufwerfe: Selbst die Mitglieder des gerade tagenden Think-Tanks [die Beratungsgremien der EU und die Eliten der Wirtschaftswissenschaften] könnten nicht transnational denken. Im Rahmen seiner Ausführungen spricht er einige Mitglieder namentlich an, um ihnen ihre eingeschränkte Sichtweise deutlich zu machen, die ganz auf das Hier und Heute fixiert sei und keine Alternativen entwickeln könne. Insbesondere im Zuge seiner Ansprache an Herrn Mosebach schießt er deutlich über das Ziel hinaus, wenn er ihm unterstellt, dieser wäre „[m]it der Radikalität, mit der [er] heute deutsche Interessen verteidig[t], [...] mit früherer Geburt als Angeklagter bei den Nürnberger Prozessen gelandet.“ [390] Als äußerst problematisch erscheinen auch seine Vorwürfe, die Mitglieder des Think-Tanks seien mit ehemaligen Mitläufer:innen des Nationalsozialismus zu vergleichen, da ihr tendenziell nationalstaatliches Denken der früheren Teilhabe an Aktivitäten und Gedanken des NS ähneln würde. Erhart versucht anscheinend anhand dieser Vergleiche, die Zuhörer:innen zu erreichen und ihnen deutlich zu machen, dass es wichtig sei, „aus der Einsicht in den historischen Fehler“ zu lernen, anstatt ihn „für ‚normal, zu halten.“ [391]

Reaktionen: António Pinto versucht erneut, die Rede von Erhart zu beenden, indem er darauf verweist, dass es sicherlich viele Fragen zu den Ausführungen gibt. Dieser lässt sich jedoch nicht aufhalten und bittet um weitere Minuten Redezeit.



Er setzt nun an, um sein „Resümee“ zu ziehen und seine „Vision“ eines nachnationalen Europas und einer europäischen Hauptstadt [391] vorzubringen:

Ihm zufolge blockieren konkurrierende Nationalstaaten sowohl die Europa- als auch die Staatspolitik. Es sei daher wichtig, eine Sozial- bzw. Fiskalunion zu gründen, d. h. „die Herstellung von Rahmenbedingungen, die aus dem Europa konkurrierender Kollektive ein Europa souveräner, gleichberechtigter Bürger machen würde.“ [392] Dies sei so lange unmöglich, wie an der Bedeutung des Nationalbewusstseins festgehalten werde – stattdessen müsse ein Bewusstsein für Europa, ein „Identifikationsangebot“ [ebd.] mit Europa gefördert werden. Hierfür müssten viele kleine Maßnahmen ergriffen werden: Ein Europäischer Pass bzw. ein Pass der europäischen Union, in dem zwar das Geburtsland, aber nicht die Nationalität notiert würde, müsste die nationalen Pässe ersetzen. Allein diese Maßnahme würde „etwas im Bewusstsein der Generation bewirken“ [ebd.]; es müsste aber noch ein „starkes Symbol für den Zusammenhalt“ geben, „ein konkretes gemeinsames Projekt“, das „zugleich von politischer Bedeutung und psychologischer Symbolkraft“ [ebd.] ist: eine europäische Hauptstadt [vgl. 393].

Dem Einwurf von Professor Stephanides, demzufolge diese Diskussion schon stattgefunden, aber keine Ergebnisse gebracht habe, entgegnet Erhart, es gehe nicht darum, einer bestehenden Stadt den Titel „die Hauptstadt“ zu verleihen – vielmehr müsse Europa „eine neue Hauptstadt bauen“ [ebd.]. Auf weitere Fragen, u. a. von Dana Dinescu, antwortet Erhart, die Stadt müsse an einem Ort entstehen,

dessen Geschichte maßgeblich für die Einigungsidee Europas war, eine Geschichte, die unser Europa überwinden will, zugleich aber niemals vergessen werden darf. Es muss ein Ort sein, wo die Geschichte spürbar und erlebbar bleibt, auch wenn der letzte gestorben ist, der sie erlebt oder überlebt hat. Ein Ort als ewiges Fanal für die zukünftige Politik in Europa. [...] Und deshalb muss die Union ihre Hauptstadt in Auschwitz bauen. In Auschwitz muss die neue europäische Hauptstadt entstehen, geplant und errichtet als Stadt der Zukunft, zugleich die Stadt, die nie vergessen kann. „Nie wieder Auschwitz“ ist das Fundament, auf dem das Europäische Einigungswerk errichtet wurde. Zugleich ist es ein Verstehen für alle Zukunft. [394]

Nach der Präsentation dieses Vorschlags war Erhart „als Mitglied des Think-Tanks ‚New Pact für Europe‘, Geschichte“ [394]. Auch wenn die Reaktionen der Zuhörer:innen nicht im Detail beschrieben werden, zeugen die „offenen Münder“, mit denen diese ihn anstarrten, sowie die „Fassungslos[igkeit]“, die ihre Blicke ausdrücken, davon, dass der Vorschlag keine Früchte getragen hat [ebd.]. Auf textueller Ebene werden die Reaktionen sowie Erharts Abgang ausgespart und wir erfahren wenige Zeilen später, wie Erhart mit heißem Gesicht im Hotel Atlas seinen



Koffer packt und seine Gedanken noch einmal resümiert: „Nationalismus und Rassismus hatten zu Auschwitz geführt und durften sich nie mehr wiederholen.“ [395] In Erharts historisch begründeten Vorschlag, in Auschwitz eine neue europäische Hauptstadt zu erbauen, mischen sich nun auch persönliche Beweggründe. Im Anschluss an seine Rede sinniert er im Hotel über seinen Vater, der früh in die NDSAP eingetreten und im Namen von Nazi-Deutschland in den Krieg gezogen ist, wie Erhart „ungläubig“ [396] anhand von alten Dokumenten rausgefunden hat. Diese biographischen Aspekte können als Grund dafür gelesen werden, dass Erhart in seiner Rede über sein Ziel hinausschießt und sein Vorschlag an vielen Stellen allzu emotional erscheint. Auch wenn diese Hintergrundinformationen mögliche Gründe für Erharts Verhalten liefern, entschuldigen diese die Beleidigungen und Unterstellungen nicht, mit denen er manchen der teilnehmenden Zuhörer:innen gegenübertritt.

IMPULSE

Je nach Lerngruppe können für die Erarbeitung der folgenden Impulse vorgegebene Seitenzahlen angegeben [384-398] oder lediglich der Hinweis auf das zehnte Kapitel gegeben werden. Diese Angaben bieten sich auch mit Blick auf eine Binnendifferenzierung innerhalb der Lerngruppe an.

- 1.** Erarbeiten Sie Professor Erharts Vision einer europäischen Hauptstadt, indem Sie seine Gedanken und Argumente stichpunktartig festhalten.
- 2.** Ergänzen Sie die Reaktionen der Zuhörer:innen auf Professor Erharts Rede.
- 3.** Informieren Sie sich über Auschwitz und notieren Sie zentrale Aspekte. [z. B. anhand der Seite <https://www.planet-wissen.de/geschichte/nationalsozialismus/auschwitz/index.html>].
- 4.** Diskutieren Sie über Professor Erharts Vorschlag und die Reaktionen der Zuhörer:innen: Wessen Standpunkt können Sie am besten nachvollziehen? Wie würden Sie sich positionieren?



LERNEINHEIT 7

Professor Erharts Rede im spielerischen Kontext – Erarbeitung, Durchführung und Reflexion eines Rollenspiels

Mit dieser
Lerneinheit
kann an
EK 1,
EK 3,
EK 4,
EK 5
gearbeitet
werden.

Zum Abschluss der Reihe können die Schüler:innen in die Rollen von Professor Erhart und den anderen Mitgliedern des Think-Tanks schlüpfen. Bei Interesse können weitere Rollen ergänzt werden, die zusätzliche Perspektiven auf das Thema bereitstellen. Denkbar wäre etwa, Martin Susman und Fenia Xenopoulou auftreten zu lassen, die die Ansätze von Erhart unterstützen.

Diese handlungs- und produktionsorientierte Lerneinheit zielt darauf ab, dass sich die Schüler:innen in die verschiedenen Figuren hineinversetzen und erproben, wie es sich für sie anfühlt, Argumente für oder gegen eine europäische Republik zu vertreten. Auf diesem Weg können sie sich über ihre eigene Haltung zu dieser Frage bewusst werden, die in der kommenden, letzten Stunde zur Diskussion stehen wird. Damit alle Schüler:innen zum Zug kommen, können ggf. kleinere Gruppen gebildet werden, die jeweils eigene Rollenspiele durchführen.

IMPULSE

1. Erarbeiten Sie ein Rollenspiel, in dem die Rede von Professor Erhart im Zentrum steht. Überlegen Sie hierfür, ...

- a.** ... welche Figuren zu Wort kommen sollen.
- b.** ... welche Argumente und rhetorischen Mittel die Figuren hervorbringen bzw. einsetzen sollen, um ihre Ideen überzeugend darlegen zu können.
- c.** ... durch welche Requisiten Sie Ihre Rolle überzeugend spielen können.

2. Nachdem Sie das Rollenspiel erarbeitet und durchgeführt haben, ist es Zeit für eine Reflexion. Diskutieren Sie hierfür im Plenum darüber, ...

- a.** ... wie Sie sich in Ihrer Rolle gefühlt haben, welche Argumente besonders leicht bzw. schwer zu vertreten waren und welche rhetorischen Mittel Sie als besonders hilfreich erachtet haben, um Ihre Thesen zu verteidigen.
- b.** ... wie überzeugend Sie andere Rollen empfunden haben und woran dies lag.
- c.** ... ob Sie durch das Rollenspiel Ihre eigenen Überzeugungen revidiert oder weiterentwickelt haben.

Mit dieser
Lerneinheit
kann an
EK 2
gearbeitet
werden.

LERNEINHEIT 8: Reflexionen über Menasses Roman und die politischen Dimensionen von Literatur

Am Ende der Unterrichtsreihe sollen die Schüler:innen nicht nur Menasses Vision beurteilen, sondern auch über die Frage nachdenken, inwiefern literarische Werke dazu beitragen können, um über gesellschaftspolitische Fragen zu reflektieren. Zu diesem Zweck sollen die Schüler:innen einen Blogbeitrag des Werkes verfassen, in dem sie über die aufgeworfenen Fragen nachdenken.

Vielleicht bietet sich Ihnen und Ihren Schüler:innen die Möglichkeit, einige dieser Blogbeiträge auf der Homepage der Schule zu veröffentlichen, um auch andere Schüler:innen auf das Thema aufmerksam zu machen und sie möglicherweise dafür zu begeistern, Menasses Werk zu lesen.

IMPULSE

- 1.** Verfassen Sie einen Blogbeitrag über Menasses Roman. Gehen Sie darin auf die Bedeutung ein, die dieses Werk für Ihr Europaverständnis hat: Wie würden Sie sich selbst gegenüber dem Vorschlag positionieren, eine europäische Hauptstadt zu gründen? Reflektieren Sie darüber hinaus, inwiefern literarische Werke in Ihren Augen dazu anregen können, um über gesellschaftspolitische Fragen nachzudenken.
- 2.** Stellen Sie sich gegenseitig Ihre Blogbeiträge im Plenum vor und überlegen Sie gemeinsam, an welchen digitalen Orten Sie Ihre Beiträge veröffentlichen könnten.



Zusatzmaterial

LERNEINHEIT 9

Who is Who? – Europa, die EU und ihre Organe

In dieser Stunde geht es darum, zentrale Institutionen der EU kennen zu lernen, die es den Schüler:innen ermöglichen, die Diskurse in Menasses Schriften besser zu verstehen. Für diese Lerneinheit wurden im Sinne einer didaktischen Reduktion einzelne Institutionen ausgewählt, die für die Lektüre von besonderer Bedeutung sind bzw. die die Schüler:innen sehr wahrscheinlich aus den Medien kennen.

IMPULSE

1. Bitte lesen Sie die Informationen durch, die Sie auf der folgenden Homepage finden, und notieren Sie, worin sich Europa und die EU unterscheiden. https://praxistipps.focus.de/eu-und-europa-das-ist-der-unterschied_142652

2. Spekulieren Sie mit Ihrem Sitznachbarn darüber, welche Länder zur EU gehören und legen Sie eine Liste an. Überprüfen Sie im Anschluss Ihre Ergebnisse anhand der folgenden Seite: <https://www.auswaertiges-amt.de/de/service/fragenkatalog-node/02-ewr-eu/606444>

Hätten Sie gewusst, dass all diese Staaten zur EU gehören? Vermissen Sie ein Land auf der Liste? Tauschen Sie sich über Ihre Gedanken aus.

3. Welche Ziele verfolgt die EU? Notieren Sie Ihre Ergebnisse auf der Grundlage der folgenden Informationen: https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/principles-and-values/aims-and-values_de

4. Bilden Sie Gruppen, teilen Sie die folgenden Organe auf und recherchieren Sie auf der Seite <https://www.europaimunterricht.de/organe-institutionen>, wodurch sich die folgenden Institutionen auszeichnen und was ihre zentralen Aufgaben sind. Stellen Sie sich Ihre Ergebnisse im Anschluss vor.

- a. Europäische Kommission
- b. Rat der Europäischen Union
- c. Europäisches Parlament
- d. Europäischer Rat

5. „In Vielfalt geeint“ – so lautet das Motto der EU. Diskutieren Sie vor dem Hintergrund der in der heutigen Stunde erarbeiteten Informationen darüber, inwiefern die Institutionen der EU als Voraussetzung für die Realisierung dieses Mottos angesehen werden können.

Übersicht über mögliche Antworten:

IMPULS 1 Europa und die Europäische Union

Die EU [Europäische Union] ist ein Staatenbund, der derzeit (2023) aus 27 Ländern besteht. Nicht alle Länder Europas sind in der EU. Europa ist nicht ganz so einfach zu definieren: Geographisch ist Europa einer von weltweit sieben Kontinenten, der zusammen mit Asien den Kontinent Eurasien bildet. Die Grenzen Europas sind in kriegerischen Auseinandersetzungen immer wieder verhandelt worden und bis heute steht nicht fest, wo genau diese verlaufen.

IMPULS 2 Mitgliedsstaaten der EU

Belgien, Bulgarien, Dänemark, Deutschland, Estland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Irland, Italien, Kroatien, Lettland, Litauen, Luxemburg, Malta, die Niederlande, Österreich, Polen, Portugal, Rumänien, Schweden, die Slowakei, Slowenien, Spanien, die Tschechische Republik, Ungarn und Zypern.

IMPULS 3 Die Ziele der EU

Die EU möchte Länder miteinander verbinden und das Zusammenleben verbessern. So verpflichten sich die Mitgliedsstaaten u. a. dazu, Frieden zu fördern, Freiheit, Sicherheit und Rechtsstaatlichkeit zu wahren, die wirtschaftliche Entwicklung zu unterstützen, die Umwelt zu schützen, sozialer Ungleichheit und Diskriminierung entgegenzuwirken und die kulturelle und sprachliche Vielfalt zu achten. Darüber hinaus zielen u. a. die Gründung einer Wirtschafts- und Währungsunion sowie die Schaffung eines Binnenmarktes darauf ab, einen gemeinsamen Lebens- und Wirtschaftsraum zu gestalten, in dem sich die EU-Bürger:innen frei bewegen können.

IMPULS 4 Organe der EU

a) Die **Europäische Kommission** nimmt in der Europäischen Union in etwa die Funktionen einer Regierung wahr. Sie vertritt nicht die Interessen eines bestimmten Mitgliedstaates, sondern die Interessen der Europäischen Union. Sie wird oft als „Hüterin der Verträge“ bezeichnet, da eine ihrer wichtigsten Aufgaben darin besteht, über die Einhaltung der Verträge zu wachen. Die politischen Leitlinien beziehungsweise die Prioritäten der EU-Kommission sind folgende sechs Punkte:



1. Ein europäischer Grüner Deal
2. Eine Wirtschaft, deren Rechnung für die Menschen aufgeht
3. Ein Europa, das für das digitale Zeitalter gerüstet ist
4. Schützen, was Europa ausmacht
5. Ein stärkeres Europa in der Welt
6. Neuer Schwung für die Demokratie in Europa

b) Der Rat der Europäischen Union ist das wichtigste gesetzgebende Organ und Entscheidungsgremium der EU. Der Rat der Europäischen Union vertritt die Mitgliedstaaten. An den Tagungen des Rats der Europäischen Union nimmt je ein/eine Minister:in aus den nationalen Regierungen der EU-Staaten teil.

c) Das Europäisches Parlament ist gemeinsam mit dem Rat der EU als Gesetzgeber tätig. Es kann die EU-Kommission auffordern, innerhalb von 12 Monaten einen Gesetzesvorschlag vorzulegen. In einigen Fällen muss das EP nicht nur angehört werden, sondern es muss den Rechtsakten zustimmen. Rechtsakte der EU sind Verordnungen, Richtlinien, Beschlüsse, Empfehlungen sowie Stellungnahmen verschiedener Organe. Das EP arbeitet Rechtsvorschriften aus und besitzt gemeinsam mit dem Rat der EU Haushaltsbefugnisse. Alle Dokumente des EPs werden in sämtlichen Amtssprachen der EU veröffentlicht. Das sind insgesamt 24 Sprachen. Diese vom EP ausgearbeiteten Rechtsvorschriften haben Auswirkungen auf den Lebensalltag aller EU-Bürger:innen, zum Beispiel in den Bereichen Umweltschutz (Nutzung von Glyphosat), Verbraucherrechte (Roaming-Gebühren), Verkehr (Maut), Kapital (Euro), Waren (Im- und Export) und Dienstleistungen (Entsenderichtlinie).

d) Der Europäische Rat ist das politische Leitorgan der EU und legt somit die politischen Leitlinien der EU fest. Die Hauptkompetenz des Europäischen Rates liegt darin, die politischen Leitlinien der EU festzulegen. Damit ist der Europäische Rat das politische Leitorgan der Europäischen Union. Seine Entscheidungen fasst der Europäische Rat im Konsensverfahren. Das bedeutet, dass ein Beschluss zustande kommt, solange es keine eindeutigen Gegenstimmen gibt – alle müssen also zustimmen oder sich enthalten.

LITERATURVERZEICHNIS

Ulf Abraham (2015): Literarisches Lernen in kulturwissenschaftlicher Sicht. In: Leseräume. H. 2, S. 6-15.

Winfried Adam, Sabine Anselm, Robert Hortig (2021): Habsburg, Hallstein, Heimat(en). Robert Menasses *Die Hauptstadt* – eine literarisch-politische Kontroverse um die ‚europäische Idee‘. In: Der Deutschunterricht H. 2, S. 34-43.

Benedict Anderson (2006): *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London.

Jan Boelmann, Lisa König (2021): Literarische Kompetenz messen, literarische Bildung fördern. Das BOLIVE-Modell. Baltmannsweiler.

Ulrike Guérot, Verena Humer, Robert Menasse u. a. (Hg.) (2020): *The European balcony project or The emancipation of the European citizens*. Berlin.

Andreas Isenschmid (2017): Herrliche Drittmittelgedanken. Robert Menasse kämpft für Europa. Sein Werk „Die Hauptstadt“ ist der weltweit erste EU-Roman – eine unterhaltsame Farce über die Brüsseler Verhältnisse. <https://www.zeit.de/2017/37/robert-menasse-die-hauptstadt-roman> [zuletzt aufgerufen am 14.3.2023]

Kultusministerkonferenz (2020): Europabildung in der Schule. <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte-und-themen/europabildung.html> [zuletzt aufgerufen am 14.3.2023]

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (2019): Orientierungs- und Handlungsrahmen für das übergreifende Thema Europabildung in der Schule. https://lisum.berlin-brandenburg.de/einzelansicht-tt-news-fuer-solr?tx_news_pi1%5Baction%5D=detail&tx_news_pi1%5Bcontroller%5D=News&tx_news_pi1%5Bnews%5D=5583&cHash=d4afc849af5f16f7e638cfb3188613aa [zuletzt aufgerufen am 14.3.2023]

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (2014): Fachanforderungen Deutsch. Allgemeinbildende Schulen. Sekundarstufe I, Sekundarstufe II. Kiel.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (2018): Fachanforderungen Deutsch. Primarstufe/Grundschule. Kiel.

Robert Menasse (2015): *Der europäische Landbote. Die Wut der Bürger und der Friede Europas oder Warum die geschenkte Demokratie einer erkämpften weichen muss*. Freiburg.

Robert Menasse (2017a): *Die Hauptstadt*. Berlin

Robert Menasse (2017b): Kritik der Europäischen Vernunft. Rede im europäischen Parlament anlässlich der Feier „60 Jahre Römische Verträge“, gehalten am 21. März in Brüssel. Online abrufbar unter: https://media.suhrkamp.de/mediadelivery/asset/6074fa27f70d46ea8fda2b5daac60fbb/Rede_Europaeisches_Parlament_Menasse?contentdisposition=inline [zuletzt aufgerufen am 14.3.2023]

Robert Menasse (2018): *Heimat ist die schönste Utopie. Reden (wir) über Europa*. Berlin.

Robert Menasse (2022): *Die Erweiterung*. Berlin.

Stefan Neuhaus (2017): *Grundriss der Literaturwissenschaft*. 5., durchgesehene Auflage. Tübingen.



Angelika Neumayer (2019): Robert Menasse: Die Hauptstadt. Unterrichtsmaterialien Deutsch Sek. II. Stuttgart.

Anita Schilcher, Markus Pissarek (Hg.) 2000: Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage. 4. Ergänzte Auflage. Baltmannsweiler.

Kaspar H. Spinner, [2018]: Literarische Texte lesen lernen. In: Anja Pompe, Kaspar H. Spinner, Jakob Ossner (Hg.): Deutschdidaktik Grundschule. Eine Einführung. 2., durchgesehene Aufl. Berlin, S. 170-198.

Kaspar H. Spinner (2022): Literarisches Lernen. In: Ders. (Hg.): Literarisches Lernen. Aufsätze. Ditzingen, S. 9-37.

DANKSAGUNG

Wir danken Christin Zyzik, Iulia-Karin Patrut, Gabriele Knoop, Andrea Heering und Matthias Bauer, die sich ins Projekt eingebracht und dieses auf vielfältige Weise unterstützt haben.

Danken möchten wir auch dem Illustrator und Kinderbuchautor Axel Scheffler, der uns für das EuKiD-Logo seine ‚EU-le‘ zur Verfügung gestellt hat.

Das EuKiD-Projekt wurde finanziell unterstützt durch das Jean Monnet-Programm der Europäischen Kommission. Diese Unterstützung hat die Umsetzung des Projekts maßgeblich ermöglicht.

With the support of the
Erasmus+ Programme
of the European Union

